

Curricular Nacional para a Educação Infantil

Sueli Soares dos Santos Batista

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O artigo tem o objetivo de resgatar os conceitos de experiência e observação presentes em *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, discutindo-os na perspectiva de uma educação para a emancipação, conforme formulada pelos autores da teoria crítica, especialmente Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Considerando a utilização e a valorização desses conceitos na teoria e na prática educativas, analisou-se a abordagem dada a eles no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, com o objetivo de ressaltar a criticidade presente na defesa da experiência das crianças e de sua observação no cotidiano escolar. Conclui-se, a partir das reflexões sobre os textos de Rousseau e dos autores da teoria crítica, que, no referido documento, diante da polissemia da experiência formativa, ressaltam-se o recorte curricular, a instrumentalização da ação do professor, as experiências e aprendizagens ditas essenciais, a experiência que o professor propicia às crianças e o esquadrinha-mento das subjetividades por meio da observação e do registro sistemático. Se Rousseau solicita-nos observar a criança, bem como proporcionar e valorizar experiências significativas, é porque, de alguma forma, valendo-se de um recurso teórico-metodológico, dirige-se a educadores e educandos concretos que, passados quase três séculos, ainda se emaranham entre conceitos e representações sociais de infância sem se darem conta da experiência que legitima a construção desses mesmos conceitos e representações.

Palavras-chave

Teoria crítica e educação – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – Educação e emancipação.

Correspondência:

Sueli Soares dos Santos Batista
Rua José Telles, 2081
13252-741 – Itatiba/SP
suelissbatista@uol.com.br

Experience and observation: from Rousseau to the National Curriculum Reference for Early Childhood Education

Sueli Soares dos Santos Batista

State University of Campinas

Abstract

The article has as its objective to recover the concepts of experience and observation present in Jean-Jacques Rousseau's Émile, discussing them in the perspective of an education for emancipation, as it is formulated by the authors of the Critical Theory, specially Walter Benjamin and Theodor W. Adorno. Considering the use and valuation of these concepts in the theory and practice of education, the text analyzes the treatment given to them in the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, with the purpose of highlighting the criticism present in the defense of children's experiences and of their observation in the school daily life. It concludes, based on reflections about Rousseau's texts and about those of the authors of the Critical Theory, that in the above-mentioned document, faced with the polysemy of the formative experience, emphasis is given to the curriculum aspect, to the instrumentalization of teachers' action, to experiences and learning labeled as essential, to the experience that the teacher affords to the children, and to the mapping of subjectivities through observation and systematic recording. If Rousseau asks us to observe the child, as well as to offer and value significant experiences, it is because somehow, making use of a theoretical-methodological resource, he is addressing concrete educators who, after almost three centuries, are still entangled by concepts and social representations of childhood, oblivious to the experience that legitimizes the construction of these same concepts and representations.

Keywords

Critical theory and education - National Curriculum Reference for Early Childhood Education - Education and emancipation.

Contact:

Sueli Soares dos Santos Batista

Rua José Telles, 2081

13252-741 – Itatiba/SP

suelissbatista@uol.com.br

Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, já buscava uma visão mais racional da infância sob o espesso véu das ideias errôneas criadas sobre ela. No prefácio de *Emílio*, ele afirma que, com as falsas ideias que temos sobre a infância, “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (ROUSSEAU, 1995, p. 6). Rousseau quer, todo o tempo, que deixemos de lado tudo o que normalmente se diz sobre as crianças – as expectativas que se criam em torno delas, as concepções artificiais e convencionais a seu respeito – e vejamos esse ser inteiro, de carne e osso, concreto, ser este que, como todo homem, nasceu para ser livre, embora esteja temporariamente numa condição de dependência e fragilidade física (BATISTA, 2005). O caráter normativo da referida obra fica evidente nos momentos em que Rousseau (1995) demonstra certo esforço de síntese. Assim é que ele define quatro máximas para sua proposta educativa (p. 49-50):

1ª máxima: Compatibilidade entre as forças e as necessidades das crianças (para que elas não se habituem, desde a tenra idade, a desejar o que só lhes é possível por intermédio de outrem).

2ª máxima: É preciso ajudá-las a suprir aquilo de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas.

3ª máxima: Nesse auxílio, é necessário restringir-nos ao *útil real*, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão (antinatural).

4ª máxima: Estudando a linguagem da criança (o choro, por exemplo), podemos distinguir o *útil real* da fantasia, o que vem da natureza do que vem da opinião.

A miséria humana, para Rousseau (1995), consiste não na privação das coisas, mas na necessidade que delas se faz sentir. Por isso, o adulto não deve estimular nem ceder às fantasias das crianças para que elas não aumentem, gradativamente, as necessidades que não poderão satisfazer. Para o autor, esta é a fonte da infelicidade: mais necessidades, mais carências, mais dependência.

A felicidade estaria no viver natural, em que o homem conhece menos necessidades e, por isso mesmo, é mais livre tanto em relação às coisas, quanto em relação aos homens.

O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância e todas as regras da educação vão dela decorrer. (p. 67)

A dependência das coisas, segundo Rousseau (1995), tem um potencial educativo, pois não é nociva à liberdade.

Há duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade não é nociva à liberdade, e não engendra vícios; a dos homens sendo desordenada, os engendra todos. (p. 68)

A dependência das coisas se imperasse reunir-se-ia na república todas as vantagens do estado natural às do estado social. [...] Conservai a criança tão somente na dependência das coisas; tereis seguido a ordem da natureza nos progressos de sua educação. (p. 68-69)

Essa dependência das coisas a que se refere o autor é a educação eleita para Emílio, conforme será descrito em todo o livro segundo. As crianças aprendem e conhecem o que se relaciona com seu interesse presente e sensível. Tal observação faz com que Rousseau leve-nos a repensar o real interesse das crianças pelas fábulas, pelo ensino de línguas, geografia, geometria, história, enfim, por tudo aquilo que é, para elas, abstrato o suficiente para lançá-las

muito longe de si mesmas no tempo e no espaço. Sobre o ensino da geometria, Rousseau (1995) faz um comentário que também serve para outros ramos do saber:

Ao invés de nos fazerem encontrar as demonstrações, ditam-nas; ao invés de nos ensinar a raciocinar, o professor raciocina por nós e só exercita a nossa memória. (p. 147)

A educação da sensibilidade e para a sensibilidade, necessidade ainda não suficientemente contemplada hoje, é incansavelmente repetida pelo autor:

Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos. (p. 130)

Assim, longe de a verdadeira razão do homem se formar independentemente do corpo, a boa constituição do corpo é que torna as operações do espírito fáceis e seguras. (p. 121)

Emílio é um “aluno da natureza”, diz Rousseau (1995, p. 113). Seu corpo e seu espírito exercitam-se ao mesmo tempo. Quanto mais ele se faz forte e robusto, mais se torna sensato e judicioso. A defesa da infância, em Rousseau, chega à exaltação do moleque sujo, cerrado em si mesmo, cheio de contusões, ignorante, feliz e livre, pois lhe foi permitido – e ele permitiu-se – ser autônomo.

Vê-se que Rousseau atribui à educação da natureza e das coisas consequências racionais e morais. Interessante é observar que ele, tal como Immanuel Kant fará mais tarde, associa o desenvolvimento da moralidade ao da racionalidade e, conseqüentemente, da liberdade.

Tudo que participa da ordem moral e do interesse da sociedade não deve desde

logo ser-lhes apresentado, pois elas não se acham em condições de entendê-lo. É uma inépcia exigir delas que se interessem por coisas que lhes dizemos vagamente serem para seu bem, sem que saibam que bem é este, e que lhes asseguramos de que tirarão proveito quando grandes, sem que por ora se preocupem em absoluto com o pretensão proveito que não poderiam compreender. Que a criança nada faça por simples recomendação: só é certo e bom para ela o que sente assim ser. Lançando-a à frente de sua compreensão, imaginais ser providente e careceis de providência. Para armá-la com alguns vãos instrumentos cujo uso nunca entenderá talvez, vós lhe tirais o instrumento mais universal do homem que é o bom senso; vós a acostumais a sempre se deixar guiar, a não passar nunca de uma máquina nas mãos de outrem. (p. 190)

Não há, então, desenvolvimento moral sem que a razão conceba os preceitos morais para si. Do contrário, teremos da criança a obediência cega, a mentira, a tagarelice sobre virtudes que não compreende, a mera reprodução de ações cujas razões desconhece. A maior dependência em relação aos homens é aquela que veda a possibilidade do desenvolvimento da autonomia, não tendo ninguém o direito de confiar no juízo de outrem.

Uma educação tagarela produz apenas tagarelas. O resultado dessa *educação* é algo comparável à desfigurada estátua de Glauco mencionada no início de *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: a humanidade da criança descaracteriza-se sob o amontoado de demandas externas; detém-se mais do que não se deve fazer ou que se deve fazer de maneira indireta. Falar menos, ouvir e observar mais: “é preciso falar tanto quanto possível pelas ações e só dizer o que não se pode fazer” (ROUSSEAU, 1999a, p. 196).

Emílio não é poupado de contrariedades e da experimentação do sofrimento e da precariedade da vida; não é orientado a procurar, nos

livros, um amontoado de informações a serem, posteriormente, repetidas para se obter aprovação social. O acúmulo de informações desprovidas de uma experiência, o conhecimento intelectual separado do conhecimento de si mesmo e dos outros, o culto aos heróis e à competição produzem uma criança precocemente inserida no mundo das convenções, uma criança que quer entrar rapidamente no mundo dos adultos sem ter sido criança. Mas isso não é o pior. Essa criança não encontrará tal mundo adulto, mas sim adultos infantilizados que procuram deter os saberes e as palavras como se fossem brinquedos descartáveis.

Quando vejo um homem tomado pelo amor dos conhecimentos deixar-se seduzir por seu encanto e correr de um a outro sem saber parar, acredito ver uma criança na praia pegando conchas, começando por se sobrecarregar com elas e depois, tentado por outras que vê ainda, jogá-las fora, tornar a pegá-las até que esmagado pelo número e não sabendo mais que escolher, lança tudo fora e volta sem nada. (p. 181)

Franco Cambi (1999) afirma, em *História da pedagogia*, que, na base do romance de formação de Rousseau, localiza-se uma polêmica aberta contra as pedagogias de seu tempo. A atualidade de *Emílio* não estaria tanto na afinidade com as pedagogias contemporâneas, cuja paternidade é, por muitos, atribuída a Rousseau; a atualidade dessa obra, entendemos, está nas perguntas que ela lança para nós, educadores e educandos. *Emílio ou da Educação* não visa simplesmente à formação de crianças, mas à formação de educadores que possam ser surpreendidos com uma das mais inquietantes indagações de Rousseau (1995):

Ora, uma criança tal qual um homem, não se vê num instante. Onde estão os observadores que sabem apreender de cara os traços que a caracterizam? (p. 170)

A observação para verificação como pressuposto de uma teoria educacional é algo revolucionário se pensarmos numa teoria conservadora e adultocêntrica de educação, mas nem por isso radicalmente oposta ao pensamento científico moderno.

Em seus estudos, Carlota Boto (2005) afirma que *Emílio* não diz respeito à experiência educativa nem do ponto de vista do educando, nem do ponto de vista do educador. *Emílio* não é um aluno, não o foi e nunca o será. Assim como o estado de natureza e o pacto social não são historicamente determinados, *Emílio* também não o é.

Rousseau formula uma outra temporalidade, hipotética, da qual acreditava poder deduzir implicações válidas para a vida social [...]. Parece-nos plausível, contudo, pensar o projeto educativo do *Emílio* sob a mesma referência, ou seja, o menino *Emílio* não existe, não existiu e não foi pensado para existir. (p. 379)

Emílio que não é filho, não é tampouco aluno [...]. É um construto teórico e um suporte operatório para a análise conceitual do ato educativo. (p. 380)

Os preceitos aplicados a *Emílio* não poderiam ser hipostasiados, na medida em que ele seria apenas um artifício lógico-dedutivo criado por Rousseau para desenvolver suas meditações sobre a educação e orientações de ensino. A autora faz um contraponto entre *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *O contrato social*, em que Rousseau privilegiou categorias operatórias e instrumentais não necessariamente verificáveis no mundo real. Assim é que, na filosofia da história de Rousseau, apresenta-se uma temporalidade imaginária em que se passou da natureza à civilização. Da mesma forma, a educação de *Emílio* revelaria uma metonímia do processo civilizatório, em que a humanidade sai da infância e encaminha-se

para a formação do homem civil, do contrato legítimo (BOTO, 2005).

Na tentativa de uma leitura weberiana da obra de Rousseau, Boto demonstra como a construção desse tipo ideal designado *Emílio* tem cumprido sua função operatória e instrumental até os nossos dias. Seria esse caráter lógico-formal da obra, e não suas releituras visando à experiência educativa ordinária, o que assegura o caráter de universalidade da obra, justificando-se, assim, sua atualidade. Seria esse caráter ficcional, invisível, a-histórico e meramente conceitual de *Emílio* o que nos permite ver ali a criança contemporânea.

A questão que se coloca frente a essa leitura de *Emílio* é: em que medida ainda se pode apostar na universalidade da categoria *infância* e por que as reflexões de Rousseau ainda podem ser atuais, mesmo não se referindo a criança alguma? *Emílio* não teria sido escrito para se opor aos conceitos e preconceitos relativos à infância perante a falta de experiência com as crianças reais de seu tempo? Se a universalidade das considerações de Rousseau quanto à infância e à educação dizem respeito à formulação de uma categoria lógica e instrumental, não estaríamos eternizando esse procedimento ao defender a necessidade de uma universalização do conceito de infância quando este não mais se sustenta? Qual a relação entre conceito e experiência na obra de Rousseau? De que modo Rousseau, célebre por sua crítica ao Iluminismo, fez de *Emílio* apenas um artifício lógico-dedutivo? Concordamos com Danilo Streck (2004) quando este considera que as respostas dadas por Rousseau não podem ser mais as nossas, mas é possível que, em suas perguntas, possamos encontrar indicações para formular as perguntas de nosso tempo.

Se Rousseau solicita-nos observar a criança, proporcionar e valorizar experiências significativas, é porque, de alguma forma, valendo-se de um recurso teórico-metodológico, ele dirige-se a educadores e educandos concretos que, passados quase três séculos, ainda se

emaranham entre conceitos e representações sociais de infância sem se darem conta da experiência que legitima a construção desses mesmos conceitos e representações.

Emílio é um apelo eloquente para que se observe e se considere a experiência da criança, sem a qual a maturidade moral e intelectual não se pode consolidar. Se há a necessidade desse apelo, é porque as práticas educativas conhecidas por Rousseau não eram exatamente centradas no que ele considerava fundamental.

A ênfase dada à experiência, desde os escritos de Michel de Montaigne, pode ser interpretada como resistência à desvalorização crescente da experiência individual, que gradualmente passa a ser substituída pelo discurso e pela experiência científica.

Como observou Giorgio Agamben (2005), a ciência moderna instaurou a desconfiança na experiência ligada a um suposto acaso e à tradição, em nome do experimento previamente concebido.

Foi justamente a partir da experiência comum que Montaigne (1996) escreveu seus *Ensaaios* e que Rousseau (1986) concebe seus *Devaneios*. A experiência baseada em procedimentos úteis, prudentes, ordenados, bem disposta e ponderada, opõe-se àquela descontínua e às avessas própria dos labirintos, das florestas, da sensibilidade, do inconsciente. A educação negativa de Rousseau caminha nessa direção ao tentar resgatar uma experiência infantil imediata, mediada o menos possível pelos discursos competentes da época. A educação estabelece-se num paradoxo: é necessária, mas, se levada às últimas consequências, ou seja, se totalmente bem-sucedida, produz seu contrário.

Porém, essa mesma ênfase de Rousseau na experiência de *Emílio*, na recusa de uma formação livresca e pedagógica baseada em palavras e mais palavras, é aquela que recusa as tradições, os preceitos sem explicações razoáveis, o poder da autoridade em si mesma e as fábulas. A impossibilidade da transmissão de experiências vista por Walter Benjamin no início do século XX já se apresentava, ainda que

embrionariamente, nos tempos de Rousseau. Lições tradicionalmente transmitidas de geração a geração e uma experiência eivada de fantasias já não são aceitáveis para a educação de Emílio. Com isso, pretendemos demonstrar que *Emílio* é um tratado de educação que, ao mesmo tempo em que resgata o valor de uma experiência quase imediata com a natureza (lembremos que o preceptor não perde Emílio de vista), manifesta-se contra a experiência no sentido tradicional, de práticas sociais de um saber organizado por outros. Tendo como subtítulo *Da educação*, tal tratado questiona e apresenta os limites da educabilidade.

Rousseau, entre o senso comum e a natureza, escolhe esta última na educação de Emílio. A fantasia aparece não como um componente da experiência que leva ao conhecimento, mas como uma distorção produzida pela sociedade, impedindo que as crianças desenvolvam-se e vivam as experiências de que são capazes. Vejamos a seguinte passagem:

Quanto ao meu aluno, ou melhor, o da natureza, exercitado desde cedo a bastar-se a si mesmo na medida do possível, não costuma a recorrer sem cessar aos outros e menos ainda em exibir-lhes o seu grande saber. Em compensação, julga, prevê, raciocina em tudo que se relaciona de perto consigo. Não discursa, age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém. (ROUSSEAU, 1995, p. 113)

Em certa medida, encontramos em Rousseau o ideal de uma razão autônoma capaz de julgar, prever, raciocinar e calcular tendo em vista o que lhe interessa. Rousseau não é contra a racionalidade, mas contra as maneiras irracionais com que se pensa constituí-la. A fantasia seria uma dessas maneiras que obstaculizam o desenvolvimento da razão. Assim é que Rousseau apresenta as máximas de seu tratado, que tem como base o atendimento *útil real* das necessidades das crianças e não das suplantadas

pela fantasia. Esta, para Rousseau, não é natural e a ela não se deve fazer concessões, na medida em que por meio dela multiplicam-se infinitamente os desejos, além da utilidade e da realidade próprias da natureza.

É evidente que não devemos opor, em Rousseau, racionalidade e natureza, ou, antes, sociedade e natureza. Nesse sentido, a experiência natural e racionalmente determinada é a que conduz à verdadeira liberdade, e não à voluntariedade.

Em *Emílio*, a consciência que produz conhecimento de si, da natureza e da sociedade distancia-se de preceitos, daquilo que não pode ser dito de maneira clara e distinta, daquilo que se constrói a partir dos ídolos da fantasia e da imaginação. Embora o pensamento de Rousseau seja divergente do pensamento de Francis Bacon quanto à natureza humana e à relação que se deve estabelecer com a natureza em geral, há aproximações importantes. Bacon (1979) concebeu a tarefa do conhecimento e a autonomia da razão como a luta contra os ídolos, os quais apresentava como sendo quatro: ídolos da tribo, ídolos da caverna, ídolos do foro e ídolos do teatro (aforismo XXXIX). Os ídolos da tribo estão fundados na própria natureza humana, na própria tribo ou espécie humana: “o intelecto humano é semelhante a um espelho que reflete desigualmente os raios das coisas e, dessa forma, as distorce e corrompe” (aforismo XLI). Os ídolos da caverna são os dos homens como indivíduos: devido à natureza própria e singular de cada um, devido à educação ou à conversação com os outros, devido à leitura de livros ou à influência de autoridades respeitadas, devido à mudança de ânimos e disposições (aforismo XLII). Os ídolos do foro são os provenientes do intercurso e da associação recíproca dos indivíduos (aforismo XLIII). Os ídolos do teatro são os provenientes das diversas doutrinas filosóficas e das regras viciosas de demonstração (aforismo XLIV).

O pensamento de Rousseau sobre a natureza é incompatível com o que Francis Bacon chama de ídolos da tribo, engendrados

na própria natureza humana. Porém, quanto aos demais ídolos, relativos aos homens na condição de indivíduos em sociedade, eles também aparecem na retórica de Rousseau, responsabilizados pela deformação na estátua de Glauco.

Na elaboração do conceito de autonomia, Rousseau aproxima-se do conceito de experiência no pensamento científico moderno, para o qual valorizar a experiência é colocar-se criticamente em relação ao saber anterior às Luzes, caracterizado como eivado de opiniões e mitos. Bacon (apud AGAMBEN, 2005), ao comparar a experiência comum com a experiência orientada racionalmente, afirma que

a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciado pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. (p. 25)

A experiência comum como *vassoura desmantelada* que procede tateante e perambulante está muito distante do conceito de experiência apresentado por Rousseau em *Emílio*, que se refere mais à busca de um saber específico e aplicável ao mundo infantil, tendo como horizonte a autonomia da razão.

Os devaneios do caminhante solitário, e não *Emílio*, estaria mais condizente com esse afastamento de uma experiência tão regulamentada proposto por Francis Bacon. Talvez seja por isso que, ao tratar dos conceitos de experiência e de infância nas obras de Montaigne e de Rousseau, Agamben não cita *Emílio*, mas justamente uma passagem de *Os devaneios*. No relato selecionado, Rousseau lembra-se de um acidente sofrido que o fez experimentar mais

que uma antecipação da morte: uma experiência do nascimento. Para Agamben, tal relato de Rousseau pode ser comparado a um trecho similar presente nos *Ensaio*s de Montaigne, escrito 200 anos antes. Nos dois relatos, num momento de perigo, o inconsciente teria aparecido embrionariamente para uma elaboração posterior de uma teoria da experiência. Tal teoria da experiência, porém, não centrada no sujeito cognoscente, na consciência, estaria muito mais ligada, para Agamben, à ideia de infância como uma nova experiência. A complexidade de uma teoria da infância entrelaçada a uma teoria do fim ou do declínio da experiência foi analisada por Benjamin, mas tem certamente uma base nas discussões sobre o inconsciente, conforme considerou Agamben (2005):

a psicanálise mostra-nos precisamente que as experiências mais importantes são aquelas que não pertencem ao sujeito, mas a “aquilo” (Es). “Aquilo” não é, porém, como na queda de Montaigne, a morte, pois agora o limite da experiência se inverteu: não se encontra mais em direção à morte, mas retrocede à infância. Nessa reviravolta do limite, como também na passagem da primeira à terceira pessoa, devemos decifrar os caracteres de uma nova experiência. (p. 51)

Emílio é orientado por um preceptor onisciente. Ele mesmo, quando adulto, deverá ter a sabedoria do cidadão de um novo contrato social, mais justo e promotor da liberdade. Porém, tentamos demonstrar aqui que tanto Emílio, como projeto, quanto seu preceptor, como suposto de educador, estão centrados numa ideia da autonomia da razão e do indivíduo consciente e, por isso, livre, mesmo num mundo não livre. Em relação a Emílio, as leituras quase sempre se centram no protótipo de aluno, na metodologia educacional, e raramente no onisciente preceptor. Não seria ele o modelo de uma racionalidade iluminadora capaz de deduzir axiomas e avançar em novos procedimentos, como considerou Bacon em sua definição de experiência?

O que queremos afirmar é que *Emílio* documenta o declínio da experiência e procura uma alternativa para esse declínio, a qual também já foi superada. O sujeito do conhecimento, mesmo que formado por meio da natureza, ainda é o sujeito do conhecimento: é o que julga, prevê, raciocina, tal como afirma Rousseau.

Quando resgatamos o pensamento de Rousseau para falar do fim da infância, seja para denunciar esse fato, seja para *salvar* algum modelo de infância, não estaríamos abrindo mão de pensar como a infância é concebida hoje? A concepção de infância está atrelada à de experiência. O conceito de experiência é problemático tanto em Rousseau, no próprio *Emílio*, quanto em relação ao que hoje se entende por experiência.

A valorização da experiência na educação tornou-se uma espécie de truísmo e um dos pilares da crítica à educação concebida de maneira tradicional e conservadora. Mas não é pelo simples fato de se enfatizar a importância da experiência infantil que a educação é progressista. Dada a unanimidade em torno dessa abordagem, valorizar a experiência tornou-se um discurso que precisa ser analisado num sentido mais amplo, confrontando o conceito com a realidade. Maria Terezinha Galuch (2007), refletindo sobre o conceito de experiência em Theodor Adorno e pesquisando junto a educadoras de educação infantil, percebeu que a defesa da experiência aparece, via de regra, como recurso pedagógico em que a experimentação é utilizada para comprovar e reforçar o que foi transmitido teoricamente. O argumento comum é de que as crianças, ao terem experiências sensíveis e concretas com determinados conteúdos, aprendem mais fácil e rapidamente. Discutir o conteúdo em questão, relativizar e problematizar as relações entre teoria e prática não estão no horizonte dessa abordagem, que prioriza a experiência como estratégia de estímulo-resposta.

Adorno (1993), em *Mínima moralia*, ao refletir sobre a brincadeira e o tipo de experiência que a criança tem ao brincar, considera:

O caminhãozinho não vai a nenhum lugar, e os minúsculos barris que transporta estão vazios; todavia, permanecem fiéis à sua destinação não a exercendo, não participando do processo de abstração que nivela neles aquela determinação, mas ficam imóveis como alegorias daquilo para que existem especificamente. (p. 200)

Não reproduzindo a prática pura e simplesmente, a brincadeira infantil, para Adorno, tem a potencialidade de transformar a prática em práxis. Isso quer dizer que, em suas atividades gratuitas, a criança realiza exercícios para a vida justa.

O gesto infantil, fundado na efemeridade e na manipulação simples, como maneira específica de lidar com os objetos, não passa pelo conceito pedagógico de experiência em que se pretende tudo esquadriñar na avaliação do ensino e da aprendizagem.

Esses sentidos e práticas revelam uma redução do sentido crítico de experiência, sentido este que é, antes tudo, de autorreflexão crítica. No contexto de um processo de ensino e aprendizagem mediado pela experiência concreta com materiais, a experimentação pura e simples é o que mais cativa as crianças, pelo manuseio direto de elementos como terra, água, tintas etc. Mas a experiência, no sentido dado a ela por Benjamin e por Adorno, exige a distância certa. Ou seja, há que se manter a primazia do objeto, o que não significa um imediatismo irrestrito. É necessário também um distanciamento para a análise do simples fazer. Isso vale tanto para as crianças envolvidas, quanto para os educadores e para a própria concepção de educação.

A partir das obras de Adorno e Benjamin, é possível estabelecer uma relação intrínseca entre experiência, emancipação e autonomia. Se a experiência for simplesmente regulamentada, apenas adaptativa e reforçadora de teorias e práticas socialmente determinadas, ela não pode proporcionar autonomia, muito menos emancipação. A ocultação do elemento negativo da experiência, ou seja, seu momento de

contraposição ao previsível, banaliza seu sentido, tornando-a uma estratégia adaptativa.

Com Rousseau, a observação como ponto de partida da educação das crianças tornou-se um paradigma dificilmente contestado. Observar as reais necessidades das crianças passou a ser uma postura obrigatória para pedagogos e pais. O conceito de infância já nasce repleto de mediações, e uma observação pura e desinteressada em relação a ela não pode ser concebida. O olhar do adulto que observa a criança, por mais discreto e silencioso que seja, está carregado de mediações objetivas e subjetivas que, em grande parte, não só avalia o que é observado, como também forma seu objeto de observação.

O pressuposto da observação na teoria educacional de Rousseau não pode ser sustentado pela ideia de um simples olhar receptivo. Em grande medida, o preceptor, mesmo respeitando a educação pela natureza, projeta e constrói seu Emílio. A observação da criança, uma espécie de escutatória permanente, precisa ser considerada a partir também do lugar de observação. O que se pretende com a observação? Em que medida ela pode ser transformadora da prática socioeducativa predominante ou apenas reafirma o que foi concebido anteriormente sobre o que deva ser a criança e seu mundo? Qual é a intenção do educador? Se é necessário observar para educar, é antes necessário perguntar-se sobre o sentido da educação, na medida em que esses pressupostos dirigem o olhar do observador.

A infância parece ser, em grande parte, um lugar vazio que aos poucos vai sendo preenchido pelas representações sociais e pelas diferentes maneiras pelas quais as crianças lidam com essas representações.

O pressuposto da observação das crianças como possibilitador da educação atravessa os séculos, tendo em Rousseau um dos seus maiores defensores e encontrando em Jean Piaget, no século XX, toda uma teoria estruturalista que ensina aos educadores como bem observar as crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Walter Benjamin, em 1928, clamou também pela observação das crianças em sua postura antipedagógica, considerando que “não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil” (2002, p. 115), caso essa observação seja adultocêntrica, considerando a superioridade intelectual e moral do observador.

Também para Benjamin, assim como para Rousseau, a educação começa na observação. Mas, para o segundo, há a busca de uma teleologia possível de ser teorizada por uma posterior psicologia do desenvolvimento. Benjamin defende uma observação para a qual toda ação e todo gesto infantil transformam-se em sinal. A esse respeito, Benjamin mostra com virulência toda sua crítica à pedagogia, à psicologia do desenvolvimento e mesmo à psicanálise das crianças que se nutre, ainda que indiretamente, de uma perspectiva rousseauiana da infância.

A observação das crianças defendida por Benjamin encontra sinais na ação e no gesto infantil não para buscar marcas do inconsciente, das latências, repressões e censuras. Segundo ele, conforme texto escrito em 1929, a pedagogia burguesa tem-se agrupado em dois polos: a psicologia e a ética. A psicologia perguntar-se-ia pela natureza do educando: a psicologia da infância, da adolescência. A ética propor-se-ia os fins da educação: o homem integral, o cidadão. Para Benjamin (2002),

a pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. (p. 121)

Tal texto de 1929, intitulado *Uma pedagogia comunista*, pode ser lido a partir da oposição ideológica e teórica entre uma pedagogia comunista e uma pedagogia burguesa. Mas também é possível lê-lo tendo em vista uma dialética do esclarecimento. A cisão que a pedagogia burguesa tenta resolver ao substituir a

violência pela astúcia, de maneira ortopédica, sem discutir a predisposição natural e o ideal quimérico de uma humanidade redimida, nem mesmo se essa conciliação é possível, é um problema apontado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), que se refere aos limites do esclarecimento.

Para Benjamin (2002), a psicologia e a ética apenas conceitualizam o que ele chama de “máscaras complementares entre si” (p. 122): de um lado, o humano, e de outro, o cidadão, os quais se resumem no sujeito “útil, socialmente confiável e ciente de sua posição” (p. 122).

Uma educação que considerasse a observação da criança, para Benjamin (2002), não veria esse ser simplesmente como adaptável e adaptado, mas como algo em processo de emancipação.

A burguesia encara sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis. (p. 122)

A despeito de escolhas políticas, o que Benjamin considera vai muito além de uma pedagogia burguesa ou comunista historicizáveis ou consideradas abstratamente, como ideais pedagógicos. Trata-se de algo inerente ao processo formativo: o momento necessário da adaptação e o ainda mais necessário e dificilmente atingido da emancipação.

Consideramos, portanto, que esses textos escritos por Benjamin nos anos 1920 inserem-se numa conceitualização ampla do que mais tarde Adorno discutiu como formação (*Bildung*) e semiformação, constituindo, junto com Horkheimer, a *Dialética do esclarecimento*.

O esclarecimento, enredado no mito de sua onipotência e do desencantamento do mundo, produziu um processo formativo que se abdicou da emancipação, educando os sujeitos para a mera adaptação que lhes garante apenas a sobrevivência ou a ruína.

O pressuposto da emancipação deve ser, se se pretende uma transformação pela educação, o que constrói a prática da observação. Não se trata de uma teoria da infância que deverá ser confirmada na prática. A maneira concreta com que as crianças lidam com o seu próprio corpo e o mundo que habitam aponta para outra realidade, se quisermos enxergá-la.

A superação da psicologia e da ética como polos da educação e máscaras de uma cisão fundante do processo civilizatório não se faz com uma nova teoria pedagógica. Trata-se de uma escolha política que não pode ser simplesmente agregada à educação como complemento. A educação, para ser emancipatória, deve ser eminentemente política, o que significa não minimizar as contradições.

Ao refletirmos sobre o pressuposto da observação como início da educação, é importante retomar o alerta de Horkheimer (1989):

os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo. (p. 39)

Dessa maneira, cabe investigar como os fatores históricos e sociais atuam sobre a forma pela qual o sujeito percebe os objetos e realiza as observações de si e do outro. Não basta tomar essas percepções como fatos fundamentais (ou irredutíveis) a partir dos quais serão construídos os diagnósticos, as teorias, as definições e as práticas educativas. O conceito de observação, assim, aparece numa constelação em que se articulam observação, experiência e emancipação. A repetição exaustiva desses conceitos como palavras intercambiáveis não garante sua efetividade numa educação transformadora. Conceitos concebidos e aplicados na perspectiva de uma teoria tradicional pouco ou nada acrescentam à teoria e à prática críticas.

Em *Infância e maquinarias*, Maria Isabel Bujes (2002) mostra como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) tem-se convertido em importante

ferramenta tecnologicamente definível para a constituição de uma educação infantil normatizada. As maquinarias institucionais, em seu formato de tecnologias disciplinares, são produtoras de subjetividades infantis e de captura da infância. Mesmo quando ressaltam discursos defensores da autonomia e da experiência do educando, sempre secundado pela observação e pelo registro, tal abordagem é clara:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (p. 29)

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 58)

Quanto à experiência, ela aparece no *Referencial* como algo que se oferece à criança:

o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (p. 32)

Assim, o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências, que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (p. 45)

Não é difícil observar como a expressão *autonomia* aparece num contexto amplamente administrado em que, antes de se problematizar a polissemia da experiência formativa, ressaltam-se o *recorte curricular*, a instrumentalização da ação do professor, as experiências e aprendizagens *essenciais* e a *experiência* que o professor propicia às crianças.

No corpo do RCNEI (BRASIL, 1998), ainda há a advertência de que suas orientações “não representam um modelo fechado que define um padrão único de intervenção”, sendo, pelo contrário, “indicações e sugestões para subsidiar a reflexão e a prática do professor” (p. 54). Mas também se acrescenta:

Cada documento de eixo contém orientações didáticas gerais e as específicas aos diversos blocos de conteúdos. Nas orientações

didáticas gerais explicitam-se condições relativas à: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais, observação, registro e avaliação. (p. 54)

A suposta flexibilidade do documento esvai-se perante a descrição das orientações que englobam, sem deixar brechas, todo o processo educativo, procurando normatizá-lo a partir de seu esquadrinhamento: organização do tempo, do espaço, dos materiais, num contexto em que a avaliação se projeta sobre a observação, o registro, a reflexão e a prática do professor. A avaliação, designada como formativa, aparece, em outros termos, como um

instrumento voltado para reorientar a prática educativa, devendo se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. (p. 60)

No texto do RCNEI, a palavra *experiência* aparece quase sempre associada à capacitação dos profissionais da educação infantil ou ao agrupamento de crianças. Nas raras vezes em que o termo aparece associado diretamente à experiência das crianças e com crianças, ele é mencionado da seguinte forma:

a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (p. 55)

Os possíveis momentos contraditórios e incompletos quanto ao processo contínuo de formação são reduzidos à contribuição para a formação de crianças felizes e saudáveis, a partir do auxílio ao *desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das*

potencialidades. Dentro do que se convencionou chamar de *pedagogia das competências*, o processo de avaliação não aparece como avaliação do processo educativo como um todo, mas de seu impacto sobre o que o *Referencial* chama de competências imaginativas e organizacionais das crianças.

Competências imaginativas e competências organizacionais não são claramente explicadas no corpo do texto, mas, estando a imaginação submetida ao termo *competência*, em que tais expressões se diferem do termo *competência organizacional*? Queremos retomar uma discussão presente em Adorno e, de uma forma geral, também em outros pensadores ligados à teoria crítica, como Benjamin e Herbert Marcuse (1997): o reconhecimento do elemento de barbárie e o caráter afirmativo da cultura.

A busca da administração total da vida em nome da eficácia que pretende gerenciar todos os momentos de todos os processos, inclusive os educacionais, tem sido designada, por pesquisadores inspirados em Michel Foucault e em Benjamin, como *biopolítica*. Queremos destacar, por ora, a relação problemática que Horkheimer e Adorno identificam entre cultura e administração. As contradições entre cultura e administração seriam apenas aparentes. A própria ideia de cultura traria um elemento afirmativo ao reunir, num mesmo conceito, dimensões múltiplas e contraditórias.

O *Referencial* em questão silencia o discurso da educação, instituindo o discurso sobre a educação. A leitura, o estudo e a incorporação desse documento na prática escolar cotidiana implica uma postura crítica que atualize, a cada momento, a potencialidade transformadora de conceitos tão insistentemente repetidos, mas nem sempre considerados em seu caráter emancipador.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BACON, Francis **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores)
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Rousseau antipedagogo. In: CONGRESSO DE LEITURA DA UNICAMP, 15., Campinas, 2005. **Anais...** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/suelibatista.htm>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, José Oscar A. (Org.). **Verdades e mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 369-387.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Funcamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- GALUCH, Maria Terezinha B. **Experiência e prática docente nas séries do ensino fundamental**: teoria crítica e formação do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores)
- MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: _____. **Cultura e sociedade**. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 89-136.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. v. I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. Os Pensadores)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: Editora da UnB, 1986.
- _____. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Col. Os Pensadores)
- _____. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- STRECK, Danilo. **Rousseau & a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Col. Pensadores & Educação)

Recebido em: 26.01.2011

Aprovado em: 22.03.2011

Sueli Soares dos Santos Batista é graduada em História pela Universidade de São Paulo e em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, mestre e doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP, pós-doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Paidéia (Faculdade de Educação, Unicamp), ao Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS, Fatec-Jundiaí) e ao Grupo Cultura e Sociedade (Fatec-Unesp). Tem-se dedicado a estudos sobre a relação entre tecnologia, cultura e educação.